



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Chavesta-Incio, Yosbelth Pedro; Sánchez-Trujillo, María de los Ángeles
El pensamiento crítico en los estudiantes de una Escuela Nacional Superior de Arte
Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 22, núm. 50, 2023, pp. 65-81
Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1799>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243176283004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

El pensamiento crítico en los estudiantes de una Escuela Nacional Superior de Arte

Yosbelth Pedro Chavesta-Incio y María de los Ángeles Sánchez-Trujillo
Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú

Recibido: 04 de enero 2023 - Revisado: 19 de junio 2023 - Aceptado: 11 de julio 2023

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo describir el desarrollo del pensamiento crítico evidenciado en estudiantes de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima. Este es un estudio con enfoque mixto con mayor énfasis en lo cualitativo y de diseño de estudio de caso. A partir de un muestreo no probabilístico por conveniencia, el trabajo de campo fue realizado con 15 estudiantes y 3 docentes de tercer ciclo. Se aplicaron, como instrumentos, una guía de entrevista semiestructurada dirigida a los docentes; una encuesta de autopercepción, orientada a los estudiantes; y una guía de observación participante a partir de la cual se propició un debate entre los alumnos. Entre los resultados, destaca que la percepción de los estudiantes no coincide con los aspectos observados ni con las opiniones brindadas por los docentes. Por tanto, se evidenciaron falencias en los componentes referidos al análisis, evaluación, argumentación y toma de decisiones autorreguladas. Algunas de estas falencias se relacionan con la falta de dominio de capacidades de búsqueda y comprensión de fuentes, la intolerancia frente a opiniones distintas de las suyas, la incapacidad de sustentar de manera lógica y sólida sus posturas, así como las dificultades en planificar los propios argumentos. Además, se pudo constatar que los docentes son conscientes de la necesidad de incorporar estrategias dramáticas para favorecer el pensamiento crítico; sin embargo, ello no se estaría ejecutando de manera efectiva. Por tanto, se concluye la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de arte a partir de estrategias pedagógicas pertinentes.

Palabras clave: Pensamiento crítico; ciudadanía crítica; educación artística; estrategias dramáticas.

[†]Correspondencia: maria.sancheztr@usil.pe (M. Sánchez-Trujillo).

 <https://orcid.org/0000-0002-8205-6707> (yosbelthchavesta@gmail.com).

 <https://orcid.org/0000-0002-5228-4688> (maria.sancheztr@usil.pe).

Critical thinking in students of an Advanced National School of Art

ABSTRACT

This research aims to describe the development of critical thinking evidenced in students at a National Superior School of Art in Lima. This is a mixed approach study with greater emphasis on qualitative and case study design. Based on a non-probabilistic sampling for convenience, the field work was carried out with 15 students and 3 third-cycle teachers. As instruments, a semi-structured interview of teachers was applied; a student-oriented self-perception survey; and a participant observation guide from which a debate was fostered among the students. Among the results, it stands out that the perception of the students does not coincide with the aspects observed or with the opinions provided by the teachers. Therefore, shortcomings were evident in the components related to analysis, evaluation, argumentation, and self-regulated decision making. Some of these shortcomings are related to the lack of searching skills and understanding of sources, the intolerance of opinions different from their own, the incapacity to support their positions logically and substantially, as well as difficulties in planning their own arguments. In addition, it was found that teachers are aware of the need to incorporate dramatic strategies to promote critical thinking; however, this would not be running effectively. Therefore, it is concluded that there is the need to develop critical thinking in art students from relevant pedagogical strategies.

Keywords: Critical thinking; critical citizenship; artistic education; dramatic strategies.

1. Introducción

El siglo XXI, perteneciente a una era digital, ha evidenciado grandes cambios en los ámbitos sociales, económicos y de salubridad. Ello conduce a analizar en qué medida se está respondiendo, desde la educación, ante dichos cambios, entendiéndose que esta debe constituir un proceso dirigido hacia la formación de los ciudadanos capaces de enfrentar retos propios de nuestro siglo. Por otro lado, la globalización ha jugado un papel importante en todos los aspectos de la vida, evidenciándose una interconexión cultural que ha traspasado fronteras y ha permitido ampliar nuevos horizontes, que a su vez conduce a acceder a todo tipo de información vista desde muchas aristas. En suma, nos encontramos en un siglo en que formar ciudadanos competentes resulta una necesidad y una tarea ardua en la vida tanto académica como laboral.

El escenario latinoamericano, debido a la crisis mundial, ha tenido que utilizar estrategias tecnológicas antes desconocidas por muchos docentes y este hecho constituye un doble reto en la búsqueda por reorientarse hacia una educación que promueva el desarrollo del pensamiento de orden superior. Dichas competencias y habilidades esperadas son necesarias para las sociedades actuales. Según Luna (2020), estas deben constituir el centro de interés en la educación superior, pero además deben ser propiciadas y reforzadas desde la educación regular para cultivar habilidades metacognitivas. Estas mismas repercutirán para su vida ul-

terior, pues los empleadores necesitan contar con personas con un conjunto de habilidades que promuevan su razonamiento y puedan ejercer responsabilidades, tomando decisiones asertivas y pensadas, según [Bezanilla et al. \(2018\)](#).

Ante lo indicado, se puede evidenciar la importancia de formar ciudadanos reflexivos con una visión crítica y comprometida con su sociedad. Esto conduce a incidir en la necesidad de potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes, con precisión, en la educación superior. En ese sentido, el pensamiento crítico es indispensable para lograr el perfil de un estudiante universitario y futuro profesional. Según [Paul y Elder \(2003\)](#), el pensamiento crítico constituye la manera en que se piensa frente a un tema, propiciando la reflexión y análisis desde un modo autorregulado y auto dirigido, y que a su vez implica desarrollar habilidades para la resolución de problemas, erradicando el egocentrismo y centrismo social. Ello se evidencia en medio de una sociedad en crecimiento y con una visión multicultural que necesita ciudadanos comprometidos con la misma, capaces de tomar decisiones reflexionadas.

[Rivas et al. \(2020\)](#) afirman que la educación superior tiene como déficit la desigualdad de las competencias entre los estudiantes, pues muchos llegan con escasas experiencias educativas. Por tanto, este nivel educativo debe cumplir la tarea de potenciar desde los primeros ciclos el pensamiento crítico, pues permitirá un mejor aprovechamiento académico y, sin él, no se logrará formar profesionales capaces de enfrentar al nuevo mundo con actitudes orientadas a la transformación. Desde lo expuesto, desarrollar el pensamiento crítico constituye una tarea fundamental sobre la que las instituciones de educación superior deben centrar su interés, pues, según la [Unesco \(2020\)](#), es necesario desarrollar esta competencia para la formación de los futuros profesionales de nuestra sociedad.

En el ámbito de la educación artística, tal situación no es ajena, pues se requiere atender dicha necesidad para orientar a los profesionales artistas hacia el perfil de ciudadanos que se desea forjar en el futuro, capaces de enfrentar los retos propios de la sociedad. En ese sentido, el rubro artístico constituye un potencial espacio para la promoción de actividades que permitan fortalecer el ámbito cognitivo del ser humano, como lo menciona [Trozo \(2014\)](#). Además, como señala [Silva \(2019\)](#), “las concepciones contemporáneas respecto del arte y la estética proponen una relación intrínseca entre la obra de arte y el carácter crítico o autocrítico hacia sus sistemas de representación” (p. 79). Por tanto, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para la formación de todo profesional del arte, así como para el ejercicio de su carrera.

Desde un análisis contextual institucional, respecto de los planes de estudio de la Escuela Nacional de Educación Superior de Arte en la que se realizó este estudio, se ha podido identificar que, en su perfil de egreso propuesto, se hace referencia de manera bastante general al pensamiento crítico. Particularmente, se hace la siguiente mención: “la necesidad de utilizar los conocimientos, otorgados por la escuela superior, para propiciar comportamientos reflexivos, críticos y creativo en otros”. Partiendo de ello, aunque de manera escueta, se encuentra un primer acercamiento a la relación entre la propuesta pedagógica y el interés por la promoción de egresados capaces de utilizar herramientas artísticas para propiciar la criticidad, desde la relación del estudio de su cultura peruana.

Desde un análisis a los documentos normativos de la institución, se han identificado áreas de estudio que se relacionan tanto con el quehacer artístico como educativo y, entre tales áreas, se identifica una que guarda relación directa con el pensamiento crítico, como estrategia para identificación con su cultura. Así, desde dicha área de estudio, se proponen asignaturas que pretenden responder a las necesidades de los estudiantes, tales como Historia, Filosofía, Lengua y sociedad, entre otras. Las asignaturas en mención proponen, en sus sílabos, una metodología teórico-práctica y, dentro de los contenidos procedimentales,

desarrollan actividades como el uso de foros de respuestas, elaboración de mapas, exposiciones sobre los temas y resúmenes; sin embargo, en ningún caso, se evidencia la aplicación de la coevaluación o de oportunidades para la discusión entre la información elaborada por los estudiantes. Por último, tras la evaluación de la propuesta curricular académica y respecto de los programas propuestos, no se identifican directrices relacionadas con el desarrollo del pensamiento crítico o, por lo menos, alguna iniciativa que responda de manera directa a esta área de estudio.

Finalmente, cabe precisar que, dentro la visión institucional, se menciona la necesidad de formar profesionales que contribuyan al desarrollo y la sostenibilidad del país; y, en su misión, se reconoce la formación de profesionales identificados con su cultura que sean capaces de mantenerse a la vanguardia del arte, respondiendo de manera ética y creativa a problemáticas de su entorno. De lo referenciado, es posible establecer la relación entre los lineamientos institucionales y la necesidad de potenciar la criticidad para el logro de los objetivos que se persiguen, y que se verán reflejados en sus egresados.

2. Marco conceptual

2.1 Hacia un concepto de pensamiento crítico

Según [Facione \(2007\)](#), el pensamiento crítico es un juicio autorregulado que responde a un proceso analítico, evaluativo e inferencial a partir de la evidencia o el sustento con el que se cuenta, lo que lo sitúa como un arma poderosa para la educación y potencia un juicio a partir de bases criteriológicas y metodológicas enmarcadas en un determinado contexto. El autor ofrece una concepción de pensamiento crítico, centrando su importancia en la formación de ciudadanos comprometidos, flexibles y críticos. En línea con lo anterior, [Naessens \(2015\)](#) propone algunas características y lineamiento del pensador crítico, valorando su capacidad de autocritica y reflexión. Además, según este autor, el pensador analiza situaciones, busca evidencias, sustenta argumentos, evalúa, presenta conclusiones, delibera, ordena y es coherente en su discurso.

[Paul y Elder \(2005\)](#), autores muy representativos en este tema, refieren que el pensamiento crítico requiere de conocer los elementos del pensamiento y estándares intelectuales básicos en el pensamiento, lo que conduce a la reestructuración del pensamiento propio, a partir de su análisis y es allí donde se encuentra el verdadero mejoramiento de sus procesos cognitivos. Además, mencionan un conjunto de elementos del pensamiento crítico, los cuales son los siguientes: propósitos y metas, preguntas en cuestión, información, interpretación e inferencia, conceptos, supuestos, implicaciones y finalmente puntos de vista.

En línea con lo anterior, [García et al. \(2020\)](#) definen el pensamiento crítico como la capacidad que permite el procesamiento de una información y la construcción de conocimientos que son adaptados a una realidad considerando sus limitaciones y necesidades. Los autores mencionan una serie de habilidades inherentes al proceso, entre las que destacan el análisis, la evaluación, la interpretación, la inferencia y la explicación. Dichas habilidades son puestas en práctica en medida que un pensador crítico las aplica para la resolución de un problema. Ahora bien, la investigación propuesta por los autores busca identificar el pensamiento crítico en estudiantes de educación superior, reconociendo aspectos importantes para su desarrollo. En primera instancia, hacen referencia al rol esencial que deben cumplir los docentes para la promoción del pensamiento crítico a partir de preguntas reflexivas; y, en segunda instancia, la necesidad de la formación del pensamiento crítico desde los primeros niveles educativos junto con la implementación de procedimientos para potenciar las habilidades del pensamiento crítico.

Por su parte, [Patiño \(2014\)](#) sitúa al pensamiento como aspecto central en la educación del ser humano. La autora plantea que el pensamiento crítico es un constructo que permite que, detrás de las decisiones de las personas, no medien sus deseos, miedos, enojos o necesidades afectivas que los pueden alejar de la razón. Por tanto, propone que la racionalidad sea el factor clave para la vida humana, y, a su vez, la capacidad para cuestionar dicha racionalidad; en suma, todo lo anterior es lo que se conoce como pensamiento crítico. Patiño aborda el pensamiento crítico como un eje en la educación humanista, pues propicia el mejoramiento de las habilidades cognitivas para la criticidad. Asimismo, alude a algunos rasgos propios del pensamiento crítico, tales como examinar ideas, identificar argumentos, analizar argumentos, evaluar argumentos; que, articulados, permitirán pensar de manera crítica, cuestionando aquello que se daba por cierto y encontrando nuevas perspectivas que permitan abrir horizontes para lograr el entendimiento complejo de una situación; de allí nace la importancia de su fomento en las instituciones de educación superior.

Justamente, [Gonzales \(2023\)](#) indica que, en la actualidad, es una necesidad comprender que el pensamiento crítico es indispensable en la educación superior, pues permitirá la formación de profesionales competentes capaces de enfrentar de manera eficaz situaciones problemáticas que se presenten. Asimismo, afirma que la potenciación de los procesos que intervienen en el pensamiento crítico otorga al estudiante la capacidad de evaluar opiniones y ser riguroso con los propios razonamientos que, además, lo conducen a optar por soluciones de manera eficaz. Por tanto, el autor concibe el pensamiento crítico como una estrategia cognitiva, debido a que permite la constante reflexión e indagación de la información que es brindada, y precisa que, en el ámbito de la educación, se requiere promover estudiantes críticos con énfasis en la educación superior, pues permitirá fomentar la innovación, la creatividad, además de la capacidad de asumir posturas desde una base científica, forjando una opinión sobre asuntos diversos.

En relación con la formación académica de esta habilidad, [Palma et al. \(2021\)](#) hacen énfasis en la concepción del pensamiento crítico como una destreza genérica en la formación universitaria, capaz de permitir a un pensador rectificarse, y en la que se evidencia la necesidad de contrastar ideas para buscar ser refutadas ante otras opiniones, hasta lograr replantear pensamientos en la constante búsqueda del dinamismo de la criticidad. De hecho, esta destreza está directamente vinculada con la evaluación y la capacidad que logren los estudiantes de reflexionar sobre sus propias posturas, progresos académicos y tomar las mejores decisiones frente a problemas detectados ([Rivadeneira et al., 2021](#)). De este modo, se logrará el éxito académico, pues la educación superior debe ser concebida como un proceso multidimensional que requiere el desarrollo de operaciones cognitivas de nivel superior, entre las que se incluyen el pensamiento crítico y la metacognición ([Enríquez et al., 2021](#)).

A partir de lo anterior, [Trujillo \(2017\)](#) indica que los educadores realizan una labor titánica porque requieren desarrollar estudiantes autónomos, pensantes y productivos que critiquen su realidad, la evalúen y la transforman; así, el pensamiento crítico constituye una herramienta poderosa para el paradigma crítico social. El aporte desde esta perspectiva está enfocado en lograr la formación de un estudiante capaz de formular problemas, plantear conclusiones, ser de mente abierta, observar su realidad, basarse en fundamentos claros, ser auto disciplinar, y lograr la autorregulación y la autocorrección.

2.2 Componentes del pensamiento crítico

Según [Facione \(2007\)](#), existen cuatro componentes del pensamiento crítico: el análisis, la evaluación, la argumentación y la toma de decisiones autorreguladas. En primer lugar, el análisis se produce cuando el estudiante logra identificar las relaciones de inferencia que se pueden evidenciar en algunos enunciados, sean reales o supuestos. Según el autor, esta es una etapa en que se examinan las ideas y analizan argumentos que permiten ir más allá de lo evidente, logrando establecer relaciones e identificando aspectos como idea principal, ideas centrales, conclusiones, propósito entre otros. Lo anterior es complementado por [Vendrell y Rodríguez \(2020\)](#), quienes afirman la necesidad de realizar razonamientos deductivos o inductivos, tanto en el ámbito cotidiano como en el informal, lo que se asocia a la capacidad de análisis.

En segundo lugar, la evaluación es concebida como la valoración de la credibilidad de un enunciado, supuesto, juicio, experiencia y otros. En esta habilidad, se encuentra la necesidad de juzgar la credibilidad de una fuente de información ([Facione, 2007](#)). En tercer lugar, la argumentación es definida como la capacidad que tiene el estudiante para elaborar un discurso y defender un punto de vista, una posición, creencias e inferencias sobre una gama de enunciados previamente abordados. Desde una perspectiva cercana al debate y habilidades comunicativas, [Iacona \(2018\)](#) indica que la argumentación se produce en la medida en que se sustenta algo para demostrar su razonamiento y esta aparece en aquellas situaciones en las que exista más de una idea o un desacuerdo.

Finalmente, la toma de decisiones autorreguladas incide en la facultad del ser humano de elegir entre varias alternativas donde se priorice el aspecto ético y se evalúe una realidad, partiendo del qué hacer y el por qué hacerlo. Por ello, la toma de decisiones autorreguladas implica la identificación de opciones disponibles, su análisis y la consiguiente generación de alternativas ([Vendrell y Rodríguez, 2020](#)).

2.3 La situación del pensamiento crítico en el estudio de las artes

A partir de una búsqueda avanzada en los repositorios de revistas indexadas en bases con mayor prestigio (Scopus, Web of Science y Scielo, principalmente), se ha identificado que existen muy pocos estudios recientes relativos al pensamiento crítico en las artes o, específicamente, en estudiantes de carreras artísticas. Sin embargo, a continuación, se presentarán aquellos que estén más relacionados.

[Sessarego \(2019\)](#) realizó una investigación cuyo objetivo es contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la especialidad de pintura de una institución educativa de arte de Lima. Entre los hallazgos producto del diagnóstico, se identificó un bajo desarrollo del pensamiento crítico, una carencia de apertura mental y una falta del diálogo reflexivo. Aunado a ello, se reconoció la importancia de la reflexión a partir del contexto sociocultural y la formación de la habilidad de resolución de problemas para el desarrollo del pensamiento crítico. Igualmente, se concluyó que el pensamiento crítico puede ser promovido desde las herramientas artísticas, y sus ventajas se evidencian en los aspectos personal y profesional.

[Silva \(2019\)](#) ejecutó un estudio orientado a analizar los programas de estudio de la asignatura de Artes Visuales en los cuatro niveles de enseñanza media propuestos por el Ministerio de Educación de Chile. Entre los resultados, la autora concluyó que el pensamiento crítico y el pensamiento creativo están directamente vinculados y, juntos, devienen un pensamiento complejo. Pese a ello, identificó que, en el contexto nacional, los programas de estudio de artes virtuales no incluyen orientaciones metodológicas coherentes con los fundamentos teóricos hallados que garanticen el desarrollo del pensamiento crítico desde las artes.

Llanos (2020) realizó un estudio documental orientado a analizar la evolución de las artes desde la generación de productos meramente estéticos hasta la realización de obras enmarcadas en procesos educativos, sociales y políticos, orientándose hacia el cuestionamiento y transformación de la realidad. Entre sus conclusiones, afirma que el arte permite movilizar el pensamiento crítico hacia la “confrontación y construcción de una cultura alternativa” (p. 192).

Ayala (2020) plantea que el debate académico es una herramienta educativa apropiada en la enseñanza de las artes visuales. Entre otras habilidades, este recurso posibilita el desarrollo del pensamiento crítico, tan importante en el ejercicio de los artistas, puesto que deben lograr la capacidad de defender su obra y propuestas artísticas. Además, al atender las intervenciones de sus pares, pueden asumir la perspectiva del observador de manera que mejore su capacidad de escucha, toma de decisiones y control de emociones, todo ello asociado con el pensamiento crítico.

Finalmente, Zúñiga (2020) desarrolló un estudio cuantitativo orientado a determinar de qué manera se relaciona la enseñanza del arte contemporáneo y el pensamiento crítico de los estudiantes en la facultad de arte de una universidad nacional de Perú. Entre los resultados, se comprobó que existe una relación causal significativa positiva media entre la primera variable y la segunda. Por tanto, concluyó que la pedagogía del arte debe incluir componentes cognitivos y emocionales asociados al pensamiento crítico.

A partir de lo anterior, se ha considerado indagar más acerca del desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de carreras asociadas a las artes. Por tanto, se optó por plantear la pregunta: ¿Cómo es el pensamiento crítico evidenciado en los estudiantes del III ciclo del curso de Currículo de una Escuela Nacional Superior de Arte de Lima? En esta línea, se propuso, como objetivo general, describir el desarrollo del pensamiento crítico evidenciado en estos estudiantes. La importancia de estudio radica en la poca existencia de investigaciones referidas a la formación de esta habilidad en estudiantes de carreras vinculadas con las artes, pese a que, como ya se mencionaron en las bases teóricas, el pensamiento crítico representa una destreza fundamental para la formación de todo artista.

3. Diseño metodológico

La presente investigación pertenece al enfoque mixto con mayor énfasis en lo cualitativo, y obedece a un diseño de estudio de caso, de tipo transversal y de alcance descriptivo. Por otro lado, se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Producto de ello, se optó trabajar con 15 estudiantes y 3 docentes del III ciclo del curso de Currículo en la Pedagogía Teatral de una Escuela Nacional Superior de Arte.

Para el estudio, se determinó, como categoría apriorística, el pensamiento crítico en el que se consideraron los componentes de análisis, evaluación, argumentación y toma de decisiones autorreguladas, sobre la base de la clasificación de Facione (2007), autor representativo en este tema, que se mantiene vigente en diversos estudios contemporáneos. Adicionalmente, se planteó, como categoría, las estrategias didácticas percibidas por los docentes como las más apropiadas para desarrollar esta habilidad.

Para la presente investigación, se aplicó, en primer lugar, la técnica de la entrevista, cuyo instrumento fue la guía de entrevista semiestructurada con 12 preguntas abiertas, dirigida a los docentes con el propósito de recopilar información relacionada con la categoría central, denominada pensamiento crítico, principalmente, en los componentes relativos al análisis, la evaluación y la argumentación evidenciadas por sus estudiantes. Asimismo, se indagó acerca de las estrategias que ellos consideran las más beneficiosas para el desarrollo del pensamiento crítico. En segundo lugar, se aplicó la técnica de la encuesta, cuyo instrumento fue un

cuestionario, a los estudiantes, en el que se recabó información sobre el pensamiento crítico autopercebido por ellos. Dicho instrumento estuvo constituido por 17 ítems relacionados con los componentes asociados al pensamiento crítico, y cuyas respuestas responden a la escala siguiente: “nunca” “casi nunca”, “algunas veces”, “casi siempre”, y “siempre”. En este caso, se diseñó previamente un baremo, con los siguientes niveles: nivel bajo cuyo rango fue de 0 a 6; nivel medio, cuyo rango fue de 7 a 13; y nivel alto, cuyo rango fue de 14 a 20. Por último, se aplicó la técnica de observación, cuyo instrumento fue una guía de observación semiestructurada participante de 4 ítems abiertos, en la que se propició un debate que condujo a recabar información que permitió describir los componentes del pensamiento crítico evidenciados por los estudiantes.

Cabe precisar que el trabajo de campo se realizó entre los meses de marzo y junio de 2021. Dada la situación de educación remota a raíz de la pandemia, el cuestionario fue aplicado mediante un formulario en Google Forms, mientras que las entrevistas y la observación se desarrolló en encuentros sincrónicos vía zoom.

Para la aplicación de los instrumentos mencionados, se solicitó con anticipación el consentimiento del jefe de carrera de educación, quien derivó la solicitud a la dirección de la institución y se procedió a aprobar la solicitud; seguidamente, estableció contacto con los estudiantes. Por recomendación de la institución, se brindaron los últimos 30 minutos de la sesión de Currículo en la Pedagogía Teatral, previo conocimiento informado, para la aplicación de los cuestionarios y la guía de observación participante. Asimismo, se coordinó con los docentes del ciclo respectivo sobre la ejecución de la entrevista semiestructurada en sus horarios asincrónicos y se les solicitó permiso para la recolección de los datos. Tanto para el caso de los estudiantes como de los docentes, se garantizó el anonimato en la presentación de los resultados. Justamente, para el reporte de los hallazgos, se ha optado por aludir a los docentes con las denominaciones: “docente A”, “docente B” o “docente C”.

Para el procesamiento de la información obtenida de los cuestionarios, se utilizó el programa SPSS 25 que ha permitido la realización de tablas de frecuencia. Para el caso de los instrumentos cualitativos, se utilizó el Atlas.ti, de modo que se aplicó la codificación abierta para la categorización de la información y la codificación axial para el establecimiento de relaciones entre los códigos.

4. Resultados

Para abordar los resultados, es importante considerar que estos han sido detallados en relación con los instrumentos abordados para la investigación presente.

4.1 Resultados de la guía de la entrevista semiestructurada a docentes

Respecto del pensamiento crítico, en su componente denominado análisis, los docentes concordaron que los estudiantes suelen acudir a fuentes poco confiables para indagar sobre información que le permitan contrastar alguna idea ajena con las nociones previas acerca de ella. Según el docente A, “los estudiantes, suelen presentar síntesis de información, pero sus planteamientos son algo endeble, porque no están identificando las ideas centrales sobre las que trabaja el autor; ese proceso de análisis que deberían alcanzar se debe a la escasa lectura”. Por su parte, el docente B indicó que “los estudiantes suelen explicar con palabras cuando comprenden algo, y eso muchas veces lo lleva a considerar posturas personales, les cuesta redactar”. Seguidamente, manifestó que se debería promover que los estudiantes busquen y aprendan a comparar la información que se les brinda en fuentes fiables y novedosas.

Respecto del componente evaluación, esta no ha sido adecuadamente desarrollada por los estudiantes. Al respecto, el docente A manifestó que los estudiantes suelen ser muy intolerantes con aquel contenido que no es afín a su ideología, es decir, aquello que consideran que se aleja de su manera de pensar, bloqueando la probabilidad a la escucha activa y comprensión de otras perspectivas. Por su lado, el docente B expresó que “los estudiantes suelen quedarse con la fuente brindadas”, mientras que el docente C señaló que existe una repetición mecánica de los contenidos por parte de sus estudiantes.

Respecto del componente denominado argumentación, el docente A señaló que a los estudiantes les cuesta escuchar opiniones que difieran de las propias e indicó que, cuando se les pregunta acerca de ello, los alumnos afirman sobre la importancia de escuchar al otro, pero en la práctica ello no es evidente. Por su lado, el docente B indicó que los estudiantes repiten aquello que han entendido con sus palabras, dejando de lado la importancia de explicar sobre los aspectos favorables y desfavorables de una teoría. Además, se evidencia una coincidencia en las opiniones de los docentes en que los estudiantes suelen ser muy intolerantes en sus formas de pensar o en sus propias creencias, como ya se precisó anteriormente.

Del mismo modo, mediante la entrevista a los docentes, se recogió información relevante de las estrategias didácticas percibidas por ellos como las más pertinentes para favorecer el pensamiento crítico. Al respecto, los docentes concordaron con que la dramatización es una herramienta potente, primero porque permite el factor vivencial, que ayuda al estudiante a involucrarse en una situación problemática y desarrollar acciones pensando en la manera en que el personaje solucionaría tal conflicto. Además, afirmaron que existe una alta relación entre el trabajo colaborativo y la dramatización, en la medida en que los estudiantes construyen proyectos dirigidos a un mismo objetivo y la relación con el debate la encuentran con mayor énfasis durante este proceso en el que se delimitan y/o perfilan ideas o posturas entre ellos.

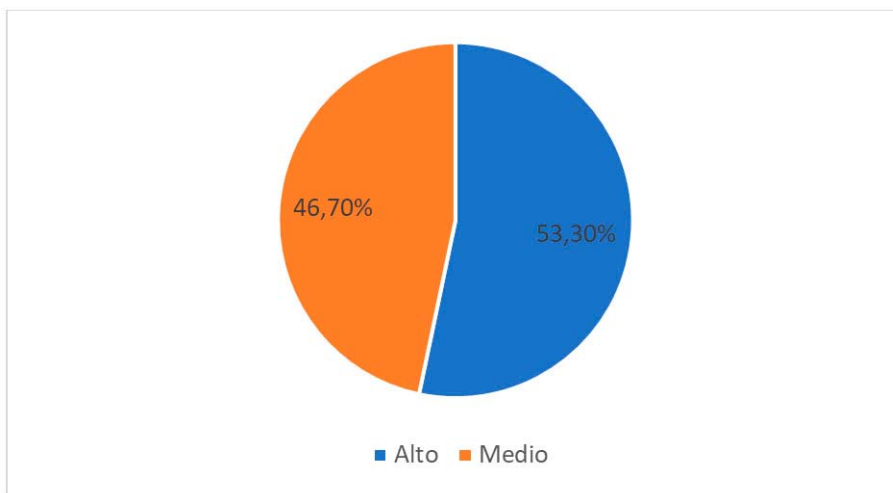
Por otro lado, los docentes también aludieron a la participación de los estudiantes en este tipo de actividades. Así, el docente A señaló que los alumnos suelen ser muy participativos, enfatizando en que disfrutaban mucho del trabajo práctico y, principalmente, prefieren talleres dinámicos y son bastante predispuestos a este tipo de actividades, “donde el cuerpo se ve relacionado con el aprendizaje mismo”. Por su parte, el docente B indicó que la mayoría de los estudiantes evidencia una participación constante, debido a que desean sentirse parte de procesos creativos. Además, según este docente, resulta importante para ellos porque aprenden haciendo. Sin embargo, el profesor en mención refirió que “sería bueno que los talleres vayan de la mano de aprendizajes que terminen siendo aterrizados en una redacción o campo teórico”, lo que, al parecer, no se contempla en los planes de estudio de los cursos que se imparten.

4.2 Resultados del cuestionario de autoevaluación sobre el pensamiento crítico

Respecto del componente referido al análisis, es posible afirmar que ningún estudiante consideró que tiene un nivel bajo del componente en mención. En la Figura 1, se presentan los resultados.

Figura 1

Niveles de percepción en el componente análisis.

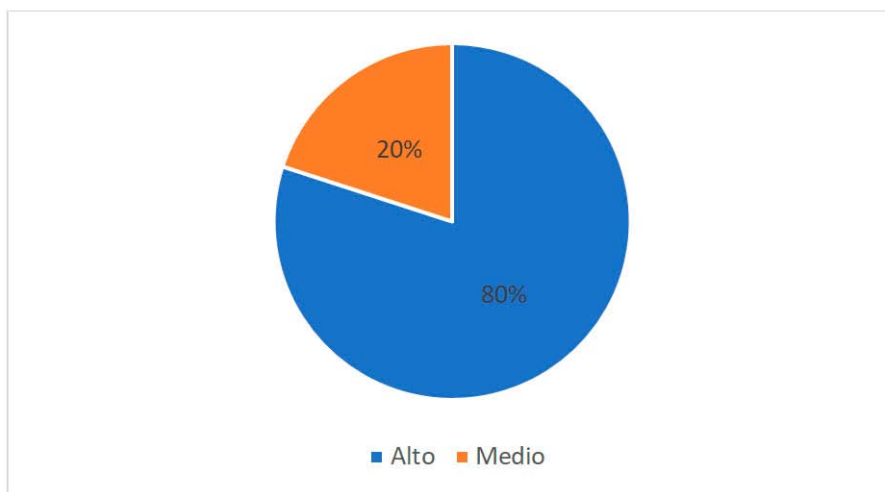


Fuente: Elaboración propia.

En relación con el componente referido a la evaluación, se evidencia que ningún estudiante ha considerado la opción “nunca” dentro la escala presentada para los ítems propuestos. Además, la gran mayoría de los estudiantes consideró poseer un nivel alto en este componente. En la Figura 2, se detallan los resultados al respecto.

Figura 2

Niveles de percepción en el componente evaluación.

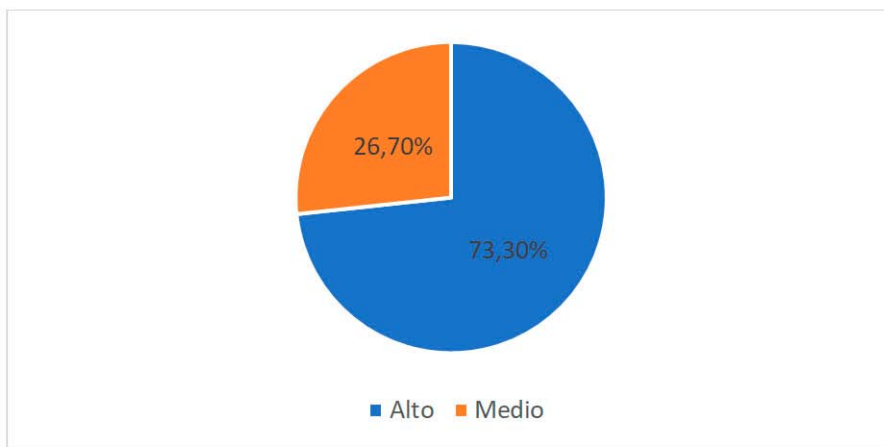


Fuente: Elaboración propia.

Respecto del componente denominado argumentación, se evidencia que ningún estudiante consideró que tiene un nivel bajo. Al igual que en el caso anterior, la gran mayoría manifestó poseer un nivel alto, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3

Niveles de percepción en el componente argumentación.

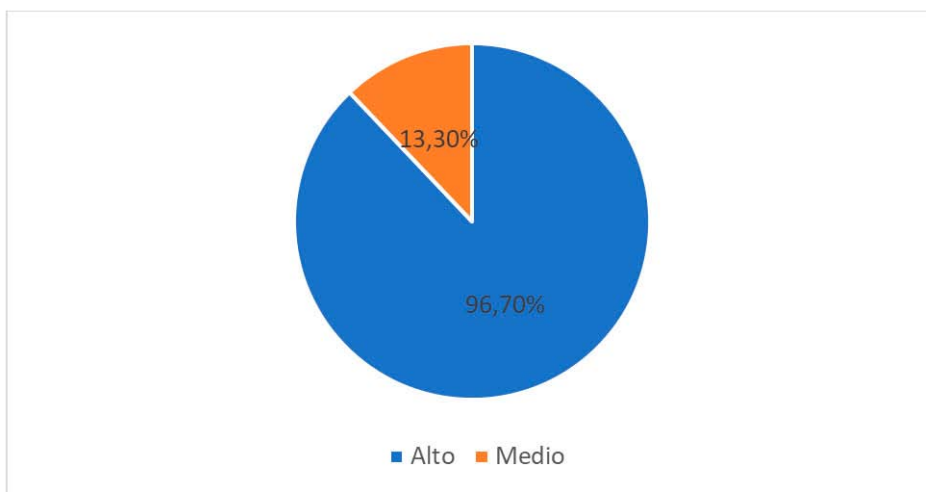


Fuente: Elaboración propia.

Acerca del componente denominado toma de decisiones autorreguladas, se evidencia que ningún estudiante ha considerado la opción “nunca” dentro la escala presentada en ningún ítem. Asimismo, se constata que ningún estudiante percibió tener un nivel bajo y la gran mayoría consideró poseer un nivel alto, como se presenta en la Figura 4.

Figura 4

Niveles de percepción en el componente toma de decisiones autorreguladas.



Fuente: Elaboración propia.

En suma, la autopercepción sobre los cuatro componentes asociados al pensamiento crítico es percibida como positiva por parte de los estudiantes, pues que, en ninguno de estos, los alumnos se autoevaluaron en un nivel bajo de desarrollo.

4.3 Resultados de la guía de observación semiestructurada participante

Para la recolección de la información en la guía de observación participante, se propició un debate que promueva algunas opiniones por parte de los estudiantes, de manera que puedan expresar sus puntos de vista y opiniones, cuyos temas estuvieron relacionados con la eutanasia en el Perú y la legalización del aborto. Se eligieron estos temas por ser situaciones polémicas vigentes en el contexto actual, de las que posiblemente los estudiantes ya tengan una postura definida, además de que posiblemente condujeran a una controversia. Partiendo de ello, se establecieron algunas normas que deberían estar presentes durante el desarrollo del debate, como levantar la mano para intervenir, respetar los turnos y utilizar el chat ante algunas intervenciones. Sobre la base de la observación realizada, y luego de realizar el procesamiento de la información de los datos recolectados de los estudiantes, se recabó información de utilidad para la presente investigación.

Respecto del componente evaluación, se evidenció que los estudiantes optaron por emitir una opinión relacionada meramente con la propia postura, sin considerar opiniones distintas de las suyas, ya sea para integrarlas a sus propios argumentos o para refutarlas. Además, cuando deseaban referirse a otras opiniones o argumentos y darles una valoración, solían emitir expresiones como “no estoy de acuerdo” o “no me parece”, sin explicar los motivos que lo conducían a dicha valoración. Del mismo modo, se constató que los estudiantes no optaron por buscar información en torno a las opiniones ajenas para obtener datos que podrían llevarlos a la valoración de un argumento ajeno, de manera coherente y sustentada. Cuando los estudiantes escuchaban alguna información con la que no estuvieran de acuerdo, en su mayoría, mostraban gestos de disconformidad como mover la cabeza para negar una información, mover las manos para indicar gestos de incoherencias, tocarse la cara, entre otros. Asimismo, cuando los estudiantes tuvieron la opción de opinar, no precisaron las ideas centrales del tema propuesto para el debate. De este modo, en ningún momento, se refirieron a la síntesis de la situación brindada ni indagaron en la contextualización del tema controversial brindado, lo que evidenció la falta de asociaciones entre aspectos contextuales relevantes y sus propias posturas.

Respecto del componente argumentación, se buscó recoger evidencias acerca de la manera en que los estudiantes justificaban su propio razonamiento desde lo evaluado y si lograban fundamentar su opinión con fuentes fiables y ejemplos concretos que promuevan la contextualización. En torno a ello, se comprobó que, para justificar los propios razonamientos, 11 estudiantes mencionaron algunas fuentes como la Constitución Política del Perú, blog de médicos especialistas, videos de YouTube, entre otros. Sin embargo, se observó que los estudiantes únicamente leyeron lo que indicaban las fuentes, pero no se tomaron un tiempo para su interpretación y explicación sobre la manera en que aportan a su razonamiento. Los estudiantes, en pocas ocasiones, acudieron a la opinión del otro para expresar su punto de vista, pues prefirieron referirse a las posturas propias.

Adicionalmente, durante la observación, se evidenció que, en algunos momentos, los estudiantes prendieron el micrófono sin la autorización debida, lo que, en dos ocasiones, generó la incomodidad de los demás. Cuando los estudiantes refutaron las opiniones ajenas, olvidaron la importancia de solicitar la palabra o dejar terminar al compañero que estaba opinando; tampoco se evidenciaron ejemplos que sustentaran la validez de lo que indicaban.

En relación con el componente toma de decisiones autorreguladas, se constató que los estudiantes se mantuvieron con la postura inicial y no lograron consensuar alternativas posibles ante la problemática brindada. Así, los alumnos, al fundamentar sus respuestas, las relacionaron con vivencias personales para justificar el motivo por el que optaron por una determinada opción. Incluso, aludieron a razones ideológicas, sin sustento lógico ni científico alguno. En tal sentido, no se evidenció la reconsideración de ninguna postura.

5. Discusión de resultados

Desde los resultados expuestos, es posible identificar que la percepción de los estudiantes no coincide con los aspectos observados ni con las opiniones brindadas por los docentes. Así, en los componentes de la categoría pensamiento crítico, se evidencia una falta de indagación sobre las fuentes, seguido de la falta de la valoración lógica de los enunciados, que los conduce a centrarse en la propia forma de pensar y carecer de información que den soporte a sus argumentos, que a su vez permitan tomar decisiones autorreguladas y reflexionadas. Todo lo anterior se fundamenta en diversos estudios realizados a nivel de educación superior en los que se constata las falencias de los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico, como producto de las escasas experiencias educativas previas para lograr su potenciación (Rivas et al., 2020).

En el componente análisis, los estudiantes evidencian problemas de búsqueda y comprensión de las fuentes. Así, se identificó que los alumnos no indagan acerca de las teorías, fuentes o enunciados que se les presenta. Asimismo, se comprobó que, al recibir alguna información, no identifican sus ideas principales o secundarias para referirse a dichas fuentes. Lo anterior refleja su incapacidad de discernimiento en cuanto a las fuentes o información que resulte más pertinente o relevante para la fundamentación de sus ideas. En cuanto a las conclusiones de los estudiantes en torno a un tema, se evidenció que estas carecen de fundamentos coherentes y fuentes confiables. En tal sentido, no se estaría poniendo en práctica sus operaciones cognitivas asociadas al razonamiento lógico, lo que les estaría impidiendo realizar procesos adecuados de deducción o inducción (Bezanilla et al., 2018; Rivadeneira et al., 2021; Vendrell y Rodríguez, 2020).

Por otro lado, en la evaluación, los estudiantes no han alcanzado la capacidad de cuestionar la información a la que acceden (Facione, 2007). Además, cuando deben opinar, emiten frases de acuerdo o desacuerdo o realizan gestos, sin una fundamentación lógica y sólida adecuada, lo cual también se vincula con el siguiente componente. Justamente, en cuanto al componente argumentación, los estudiantes suelen evitar situaciones de confrontación asertiva de ideas opuestas; por tanto, evidencian actitudes intolerantes que impiden el logro de una habilidad argumentativa. A ello se suma la poca iniciativa de planificar y elaborar sus propios argumentos. Lo anterior es contraproducente, ya que, como señala lacona (2018), es preciso poner de manifiesto las situaciones de desacuerdo para, así, planificar un argumento. Además, si no son capaces de reflexionar acerca de distintas posturas de manera sustentada, no podrán ejercer su profesión artística, actualmente, concebida como cuestionadora y transformadora de la realidad (Llanos, 2020).

En cuanto a la toma de decisiones autorreguladas, no se evidenció su aplicación durante la observación participante realizada. Los estudiantes fueron incapaces de considerar otras alternativas posibles frente a la problemática planteada y de ser conscientes de ellos. Ello estaría reflejando sus pocas habilidades en contemplar y evaluar las diversas aristas de naturaleza ética que presenta cualquier problema humano, como señalan Vendrell y Rodríguez (2020). Partiendo de estos hallazgos, se puede indicar que los estudiantes evidencian un pensamiento egocéntrico, lo que conduce a la falta de aceptación de posturas u opiniones que son ajenas o

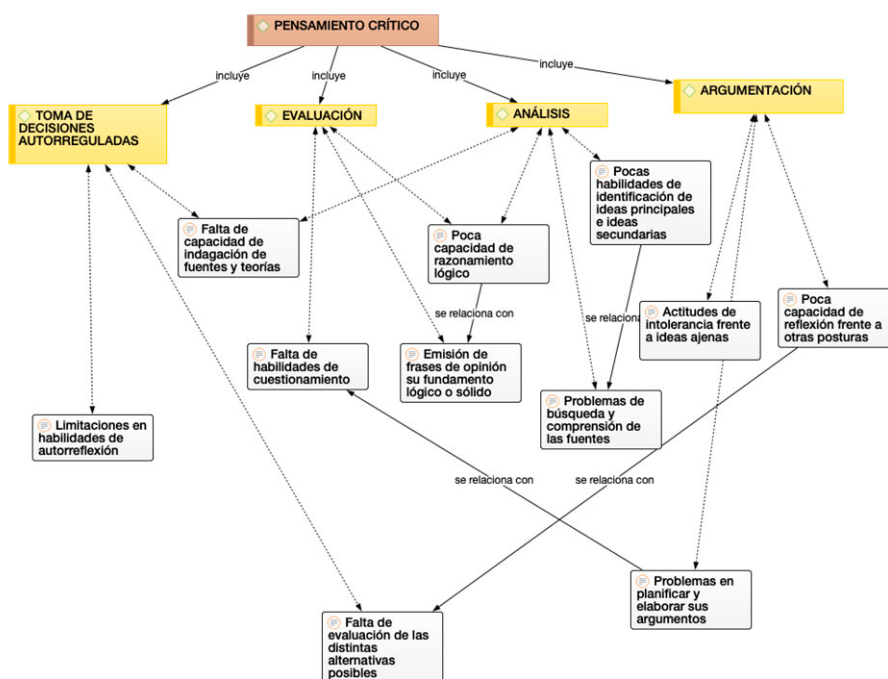
adversas a las propias. Tal situación, definitivamente, perjudica la necesidad de desarrollar la tolerancia y las distintas perspectivas ideológicas frente a una situación específica (Trujillo, 2017). De hecho, las falencias evidenciadas en este componente también se relacionan con la autopercepción inexacta de los estudiantes, quienes no son capaces de identificar y evaluar, de manera reflexiva, su propio desempeño frente a diversas situaciones vinculadas con la manifestación de su pensamiento crítico.

Por lo mencionado, se puede afirmar que existe la necesidad de generar estrategias para que los estudiantes logren aprender a escuchar otras opiniones, confrontarse con otras posturas, y donde a partir de la evaluación pueda decidir de manera crítica ante una situación problemática, primando la objetividad dentro de la valoración que realiza. Ello los conducirá a contar con argumentos más sólidos para defender los propios puntos de vista y tomar decisiones razonadas y reflexionadas. Si bien los docentes han propuesto la importancia de incluir, en sus cursos, estrategias didácticas como la dramatización para favorecer, entre otras habilidades, el pensamiento crítico, no se ha evidenciado una aplicación efectiva de tales recursos. Lo anterior se relaciona con la poca existencia de estudios orientados a proponer propuestas pedagógicas para mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de bellas artes. Incluso, desde la percepción de los profesores, los estudiantes evidencian falencias en el desarrollo del pensamiento crítico, lo que resulta preocupante, ya que esta habilidad de orden superior es necesaria para todo ciudadano (Bezanilla et al., 2018; Luna, 2020) y, en particular, para todo profesional del arte (Llanos, 2020; Silva, 2019).

Como se evidencia en la Figura 5, se ha constatado las distintas relaciones existentes entre ciertos aspectos asociados a los cuatro componentes del pensamiento crítico, lo que evidencia que estos deben ser desarrollados de manera conjunta, puesto que están intrínsecamente asociados.

Figura 5

Relaciones entre los distintos componentes del pensamiento crítico.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, si bien, en la propuesta curricular, se considera la importancia de la transformación creativa y crítica, no se evidencian programas o cursos dirigidos para los estudiantes que les brinde la oportunidad de poner en práctica el dinamismo de su criticidad. Aunado a ello, las actividades o tareas delegadas por los docentes se tornan poco retadoras para la promoción del pensamiento crítico en los estudiantes, lo que se vería evidenciado en la medida en que promuevan actividades movilizadoras de su capacidad de análisis, evaluación, argumentación y la toma de decisiones. Por tanto, a partir de esta investigación, se puede constatar la necesidad de vincular de mejor manera los planes de estudios o programas institucionales en las escuelas de arte con el desarrollo de la criticidad en los estudiantes de arte, mediante oportunidades de interaprendizaje, lo que repercutirá directamente sobre el perfil de egreso de un profesional en el rubro artístico.

6. Conclusión

El pensamiento crítico en los estudiantes que formaron parte de la muestra no está adecuadamente desarrollado en ninguno de sus cuatro componentes. Por tanto, resulta imperante desarrollar esta habilidad que les permitirá afrontar los retos propios de la sociedad que los rodea, además de ejercer su labor artística de manera efectiva. Del mismo modo, se evidencia una desvinculación entre los planteamientos del área de estudio relacionada con el pensamiento crítico, que forman parte de la propuesta pedagógica institucional, en concordancia con el perfil del egresado propuesto por la Escuela Nacional Superior de Arte. Cabe mencionar que es necesario que el perfil de egreso contemple la necesidad de potenciar el pensamiento crítico como aspecto central en la formación artístico profesional, la que debe integrar la resolución de problemas, dinamismo de la criticidad y toma de decisiones autorreguladas.

El presente trabajo pretende impulsar el conocimiento de la situación del pensamiento crítico en los estudiantes de una Escuela de Arte, así como la revisión, evaluación y reflexión del soporte pedagógico curricular en relación con el desarrollo de esta habilidad. Lo anterior constituye vital importancia para comprender la necesidad de fortalecer los programas institucionales en la Escuela de Arte, en relación como la movilización de la criticidad de sus educandos, como parte de una calidad educativa que permita una formación profesional holística y transformadora.

Por último, si bien este estudio presenta limitaciones, pues, al ser un estudio de caso, los resultados no pueden ser generalizados, puede ayudar a sentar las bases conceptuales acerca del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de alguna carrera de arte. De esta manera, a partir de la realización de más investigaciones al respecto, se podrá diseñar estrategias pedagógicas efectivas que conduzcan a la formación de esta habilidad, a la par del desarrollo de las destrezas propias de las distintas carreras artísticas.

Referencias

- Ayala, P. (2020). El debate académico como herramienta en la enseñanza de las artes visuales. *ARTSEDUCA*, (26), 152-157. <http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca.2020.26.12>.
- Bezanilla, J. M., Poblete, M., Fernández, D., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., y Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos* 44(1), 89-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>.
- Enriquez, C. Y., Zapater F, E., y Díaz G. M. (2021). Disposición, habilidades del pensamiento crítico y éxito académico en estudiantes universitarios: metaanálisis. *Revista Complutense de Educación*, 32(4), 525-536. <https://doi.org/10.5209/rced.70748>.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?* <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- García, A., Acosta, D., Atencia, A., y Rodríguez Sandoval, M. (2020). Identificación del pensamiento crítico en estudiantes universitarios de segundo semestre de la Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435831>.
- Gonzales, G. F. (2023). Desarrollo del pensamiento crítico: una necesidad en la formación de estudiantes universitarios. *Revista ConCiencia EPG*, 8(1). <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.8-1.1>.
- Iacona, A. (2018). *La argumentación*. UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Llanos, M. (2020). Arte, creatividad y resiliencia. Recursos frente a la pandemia. *Avances en Psicología*, 28(2), 191-204. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2020.v28n2.2248>.
- Luna, C. (2020). *El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa.
- Naessens, H. (2015). *Comparación entre dos autores del pensamiento crítico: Jacques Boisvert y Richard Paul-Linda Elder*. Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/57993>.
- Palma, M., Ossa, C., Ahumada, H., Moreno, L., y Miranda, C. (2021). Adaptación y validación del test Tareas de Pensamiento Crítico en estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 199-212. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042palma12>.
- Patiño, H. (2014). El pensamiento crítico como tarea central de la educación humanista. *DI-DAC*, 64, 3-9. <https://cutt.ly/ZkxNkSM>.
- Paul, R., y Elder, L. (2003). *La mini guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. <https://cutt.ly/FkxC5qq>.
- Paul, R., y Elder L. (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.
- Rivadeneira, M. P., Hernández, B. I., Loor, I., Mendoza, K., Rivadeneira, J., y Rivadeneira, L. (2021). El pensamiento crítico y su evaluación en la educación universitaria. *Research, Society and Development*, 10(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i3.13748>.
- Rivas, S., Saiz, C., y Almeida, L. S. (2020). Pensamiento crítico y el reto de su evaluación. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-14. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14706>.

- Sessarego, G. (2019). *Estrategia metodológica para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la especialidad de pintura de una institución educativa de arte de lima*. (Tesis de maestría). http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9619/1/2019_Sessarego-Diaz.pdf.
- Silva, C. (2019). El desarrollo del pensamiento crítico en la propuesta curricular de la educación del arte en Chile. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 79-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300079>.
- Trozo, E. (2014). *Didáctica del teatro para la educación superior*. Universidad Nacional de Río Negro. <https://cutt.ly/aZynae7>.
- Trujillo, L. (2017). *Teorías pedagógicas contemporáneas*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Unesco. (2020). *Competencias para impulsar la empleabilidad de un millón de jóvenes durante la recesión que se avecina*. <https://bit.ly/3zF1CEk>.
- Vendrell, M., y Rodríguez, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49, 9-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7704678>.
- Zúñiga, V. A. (2020). *Enseñanza de arte contemporáneo y el pensamiento crítico de los estudiantes en la Facultad de Arte, Sede Central de la Universidad Nacional Diego Quispe Tito-Cusco*. (Tesis de maestría). <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/6702>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).